

Oelkers, Jürgen

Welche Zukunft hat die Lehrerbildung?

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Zukunftsfragen der Bildung*. Weinheim : Beltz 2001, S. 151-164. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 43)



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Welche Zukunft hat die Lehrerbildung? - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Zukunftsfragen der Bildung*. Weinheim : Beltz 2001, S. 151-164 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-79204 - DOI: 10.25656/01:7920

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-79204>

<https://doi.org/10.25656/01:7920>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik
43. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik
43. Beiheft

Zukunftsfragen der Bildung

Herausgegeben von Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2001 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Mediapartner Satz und Repro GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41144

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---------------|---|
| Vorwort | 7 |
|---------------|---|

Teil I: Bildungsforschung und Legitimation

| | |
|---|----|
| <i>Jürgen Baumert</i> Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich. | 13 |
| <i>Helmut Fend</i> Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesens. Erfahrungen aus der Qualitätsforschung | 37 |
| <i>Dietrich Benner</i> Bildung und Demokratie | 49 |

Teil II: Bildungsökonomie

| | |
|--|----|
| <i>Manfred Weiß</i> Quasi-Märkte im Schulbereich. Eine ökonomische Analyse | 69 |
| <i>François Grin</i> On effectiveness and efficiency in education: Operationalizing the concepts | 87 |
| <i>Geoff Whitty/Sally Power</i> Devolution and Choice in Education: The research evidence to date | 99 |

Teil III: Bildungspolitik und Lehrerbildung

| | |
|---|-----|
| <i>Ernst Buschor</i> Evaluation als Teil der Zürcher Bildungspolitik | 121 |
| <i>Hermann Lange</i> Qualitätssicherung und Leistungsmessung in der Schule auf internationaler und nationaler Ebene | 127 |
| <i>Jürgen Oelkers</i> Welche Zukunft hat die Lehrerbildung? | 151 |

Teil IV: Neue Medien

Bernd Weidenmann

Veränderungen des Lernens durch neue Medien. 167

Renate Schulz-Zander

Lernen mit neuen Medien in der Schule 181

Welche Zukunft hat die Lehrerbildung?*

»Lehrerbildung« hat derzeit Konjunktur – *wieder einmal*, ist man versucht zu sagen, wenn man die Geschichte des Problems vor Augen hat. Die bildungspolitische Aufmerksamkeit für Lehrerbildung schwankt periodisch, ohne dass das neuerliche Interesse bereits Gewähr bieten würde, aussichtsreiche Konzepte zur Verfügung zu haben, also nicht zu wiederholen, was bereits mehrfach gescheitert ist. Das derzeitige Interesse ist leicht erklärbar: Die Lehrerbildung wird für Defizite der Schule verantwortlich gemacht und gleichzeitig beauftragt, Abhilfe bereitzustellen. Die Defizite sind nicht neu, aber verstärkt sichtbar, seitdem Leistungsmessungen und Evaluationen zu Instrumenten der Schulentwicklung geworden sind. Seitdem glaubt die öffentliche Meinung die deutschen Schulen im Abseits, sieht damit Standortvorteile gefährdet und wartet auf Maßnahmen, die Krise möglichst schnell zu beenden, ein Muster, das auch aus anderen Bereichen der Politik bekannt ist.

Eine dieser Maßnahmen ist die Reform der Lehrerbildung, weil und soweit die grundlegende Kausalität klar zu sein scheint:

- Die Leistungsfähigkeit der öffentlichen Schulen nimmt ab.
- Träger der Leistungsfähigkeit sind die Lehrkräfte.
- Lehrkräfte werden durch eine aufwändige Ausbildung berufstauglich gemacht.
- Wenn die Leistungsfähigkeit der Schulen abnimmt, ist dafür die Ausbildung eine wesentliche Ursache.
- Wer die Leistungsfähigkeit verbessern will, muss die Ausbildung verändern.

Dieser Kausalschluss ist in beiden Richtungen, rückwärts wie vorwärts, fragwürdig. Wenn eines, dann zeigen die neueren Studien die Komplexität und Nichtlinearität des Zusammenspiels vieler Faktoren, die für den Leistungsrückgang – wenn es ihn gibt – verantwortlich gemacht werden müssen. Die Ausbildung ist nicht der entscheidende Faktor, weil es einen solchen einfachen und isolierten Faktor nicht gibt. Daher stimmt dann auch nur sehr bedingt, dass die *Ausbildung* verändern muss, wer die *Schule* verbessern will. Der, wie man neudeutsch sagt, Link zwischen Ausbildung und Praxis ist weder leicht, noch einfach, noch selbstverständlich, im Gegenteil ist das größte Problem der Lehrerbildung ihr zentrales Versprechen, nämlich mit Ausbildung nicht nur

* Vortrag auf dem forum bildung der Bildungsmesse 2001 in Hannover am 19. Februar 2001.

die Praxis zu erreichen, sondern sie gleichzeitig zu verbessern und dies signifikant.

Diese These werde ich in drei Schritten entfalten und am Ende zu einem positiven Ende bringen: Zunächst analysiere ich die Organisation der Lehrerbildung, wobei ich voraussetze, dass nicht so sehr die Rhetorik als vielmehr organisatorische Schwächen die Ausbildung behindern (1). Schwächen der Ausbildung sind aber nicht automatisch schon Schwächen der Praxis: In einem zweiten Schritt untersuche ich Transferprobleme der Ausbildung, die unter dem Schutz der bestehenden Organisation leicht und offenbar durchaus nicht ungern übersehen werden (2). Man glaubt an Mythen und das behindert die Entwicklung. Abschließend skizziere ich mögliche Leitlinien der künftigen Entwicklung, für die grundlegend ist, dass Lehrerbildung überhaupt als Entwicklungs- und nicht als Verwaltungsaufgabe begriffen wird (3).

Es ist kein besonderer Trost, dass die Krise der Lehrerbildung kein speziell deutsches Phänomen ist. Das allzu naive Vertrauen in die Effekte des institutionellen Aufstiegs ist überall relativiert worden, zumal auch hier ein gewisser Forschungsschub zu verzeichnen ist, der nicht länger an Mythenproduktion beteiligt wird. Offenbar erfüllt die Lehrerbildung nicht die Erwartungen, die in sie gesetzt werden, wobei zur Kenntnis zu nehmen ist, dass explizite Erwartungen Seltenheitsstatus haben, präzise Ziele nicht formuliert werden und Kontrolldaten nahezu komplett fehlen. Daher könnte man einen Hans-Christian-Andersen-Effekt vermuten: Wo schöne Kleider gesehen werden, ist eher Blöße vorhanden.

Die Lehrerbildung in ihrer Organisation

In seiner *Denkschrift über den Wiederaufbau der akademischen Lehrerbildung* von 1945¹ hielt ERICH WENIGER (1990, S. 47–90)² über die Organisation der Lehrerbildung Folgendes fest: Die Ausbildung sollte zwei unterschiedliche Orte haben, nämlich das *Sozialpädagogische Seminar* für die »Grundschullehrerinnen« und die *Pädagogische Hochschule* für die »Volkslehrer«. Die »Berufsgruppe Grundschullehrerin« sollte eine nicht-akademische, die »Berufsgruppe Volkslehrer« eine akademische Ausbildung erhalten (ebd., S. 63). Die erste Gruppe sollte Frauen vorbehalten werden, die zweite »beiden Geschlechtern« offen stehen (ebd.). Für die Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen wurden folgende Bedingungen angenommen:

- Zulassungsbedingung ist das Abitur, vorausgesetzt ein achtjähriges Gymnasium von »wirklich allgemein bildendem Charakter«, also mit starker Berücksichtigung der »musischen und gestaltenden Fächer« (ebd., S. 69f.).

1 Zuerst gedruckt in: Die Sammlung 1 (1945), S. 20–31, 95–114. Ein unveränderter Wiederabdruck erfolgte in WENIGERS Aufsatzsammlung »Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung« (1952).

2 ERICH WENIGER (1894–1961) wurde 1945 an die neu gegründete Pädagogische Hochschule Göttingen berufen und wurde 1949 Ordinarius für Pädagogik an der Universität Göttingen.

- Die theoretische Ausbildung dauert vier Semester, »die Semester sind voll auszunutzen, daher werden die Ferien nicht an die Universitätsferien angeglichen« (ebd., S. 71).
- »Gegenstand des wissenschaftlichen Studiums ist die Erziehungswissenschaft.« (ebd., S. 72)³
- Die berufspraktische Ausbildung wird in die Arbeit der Hochschule einbezogen, auf drei Semester theoretischen Fachstudiums folgt ein »praktisches Jahr« unter der Verantwortung der Hochschule (ebd., S. 75).
- An das praktische Jahr schließt das vierte Semester des wissenschaftlichen Studiums an, danach wird das Examen abgelegt, »eine der schriftlichen Arbeiten muss sich auf die Fragen der Schulpraxis beziehen« (ebd., S. 76).
- »Die bisherige erste und zweite Prüfung (werden) zusammengekommen. Mit ihrem Bestehen ist die Lehrbefähigung nachgewiesen.« (ebd.)

WENIGER überlegte auch, was mit der Lehrerbildung an der Universität, also ohne eigene Ausbildungsinstitutionen, geschehen würde. In einem Universitätsbetrieb wären die angehenden »Volkslehrer« »Studierende zweiter Klasse«, die man abfällig als »Schmalspurstudenten« bezeichnen und behandeln würde. Sie bekämen zudem nicht, was sie benötigen, nämlich die für ihren Beruf erforderlichen »Bildungs- und Lebensformen«. Unentbehrlich sei dafür die »straffe Konzentration des pädagogischen Studiums«, die mit den Anhören von »Universitätsvorlesungen« nicht gegeben sei. Wer Lehrer werden wolle, müsse mehr erfahren als nur das »Universitätsdasein« (ebd., S. 83/84).

Ich erwähne dieses Dokument nicht aus Gründen der Nostalgie, sondern weil es im Blick auf die nachfolgende Entwicklung eine komplette Fehlprognose beinhaltete. Nichts traf wirklich zu, ausgenommen, dass heute erneut über eine Sonderbehandlung der Grundschullehrerinnen nachgedacht wird. Aber aus dem achtjährigen ist ein neunjähriges Gymnasium geworden, das immer noch bezichtigt werden kann, es würde nur für eine einseitig »intellektuellen Ausbildung« sorgen (ebd., S. 70). Nach WENIGER wäre das eine Unterschreitung der Bedingung für die Lehrerbildung, die ihrerseits eine ganz andere als die 1945 vorgesehene Entwicklung genommen hat.

- Sämtliche Lehrkräfte studieren mit der Zulassungsbedingung Abitur⁴ an wissenschaftlichen Hochschulen, zumeist an Universitäten;
- die Regelstudienzeit beträgt zwischen sieben und neun Semestern⁵, sie wird zum Teil weit überschritten;
- Gegenstand der Studien sind unzusammenhängende Sachgebiete ohne innere Konzentration;
- wissenschaftliche und berufspraktische Ausbildung sind getrennt;
- die Abschlussprüfungen sind ebenfalls getrennt und werden für die Einstellung unterschiedlich gewichtet;
- innerhalb der Universität hat die Lehrerbildung keinen eigenen Ort.

3 »Innerhalb der Erziehungswissenschaft ist den Studierenden eine Schwerpunktbildung entweder bei der philosophisch-geisteswissenschaftlichen Pädagogik oder bei der Psychologie und Jugendkunde möglich.« (WENIGER 1990, S. 72)

4 Oder Äquivalente.

5 KMK Rahmenvereinbarungen (1997).

Die Lehrerbildung ist in der Hinsicht vereinheitlicht worden, dass *alle* Lehrämter⁶ wissenschaftlich studiert werden müssen; die Grundschule spielt prinzipiell keine Sonderrolle, das entsprechende Lehramt wird nur in der Studienorganisation besonders berücksichtigt. Dafür ist die Ausbildungsdauer in allen Studiengängen drastisch angestiegen, was auch damit zusammenhängt, dass alle Ausbildungen in zwei Phasen unterschieden sind, interessanterweise nach dem Vorbild der Ausbildung der Gymnasiallehrer, die in Preußen seit 1890 ein zweijähriges Referendariat absolvieren mussten, das seinerzeit eingeführt wurde, weil die Universität als unfähig galt, auf die berufliche Wirklichkeit der Gymnasien vorzubereiten.⁷ Was bei WENIGER als integrierte, dreijährige Ausbildung ohne Universitätsferien gedacht war, ist zu einer sechs- bis zehnjährigen Ausbildung geworden, die die angehenden Gymnasiallehrer als über Dreißigjährige entlässt, ohne dass die Absolventen die Meinung vertreten würden, sie seien optimal auf die Ansprüche des Berufes vorbereitet worden.

Das gilt *mutatis mutandis* für sämtliche Lehramtsstudiengänge, auch wenn angehende Berufsschullehrer andere Mängel beklagen als angehende Grundschullehrer. Sie beklagen sich als eigentlich mächtige Gruppe. Fast 15% aller Studierenden deutscher Universitäten und wissenschaftlichen Hochschulen sind Studierende für Lehrämter.⁸ Die Zahl für sich genommen besagt noch nicht viel, weil der fächerbezogene und universitätsspezifische Anteil berücksichtigt werden muss. In Fächern wie Germanistik, Anglistik und auch Mathematik liegt der Anteil der Lehramtsstudierenden bei über 40%⁹, in Physik und Chemie unter 10%. Auch die Gewichtung zwischen den Universitäten ist verschieden. Die Universität Hamburg hat weit mehr Lehramtsstudierende als die TU München. Der Anteil der Studienanfänger sinkt¹⁰, während die Verteilung auf die verschiedenen Lehrämter annähernd stabil ist. Mittelfristige Daten zeigen, dass Studienentscheidungen für Lehrämter stark von den Berufsaussichten abhängig gemacht werden. Wenn Lehrermangel in Aussicht gestellt ist oder Stellenausbau versprochen wird, nehmen die Studienentscheide zu, ohne allerdings die Verteilung zu verändern. Wenn also Berufsschullehrer fehlen, werden Grundschullehrer das Studium aufnehmen.

Das Verhalten der Gruppe »Lehramtsstudierende« während der Ausbildung lässt sich mit einigen Zahlen¹¹ so beschreiben:

- 6 Die KMK unterscheidet sechs Typen: Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe (Regelstudiendauer 7 Semester), übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I (7 bis 9 Semester), Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I (7 bis 9 Semester), Lehrämter für die Sekundarstufe II (allgemein bildende Fächer) oder für das Gymnasium (9 Semester), Lehrämter für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (9 Semester) sowie Sonderpädagogische Lehrämter (8 bis 9 Semester).
- 7 Das war der Tenor der vom Preußischen Kultusministerium angeforderten Fachgutachten.
- 8 Studienjahr 1999.
- 9 Germanistik: 45%, Anglistik: 47,2%, Mathematik über 40%.
- 10 1995 strebten 18,4% der Studienanfänger an deutschen Universitäten und wissenschaftlichen Hochschulen einen Lehramtsabschluss an, 1999 waren es 12,9%. Studienwechsler sind damit nicht erfasst, und zwar in beiden Richtungen nicht, hin zu den Lehrämtern und weg von ihnen.
- 11 Daten nach dem Statistischen Bundesamt.

- Etwa der Hälfte der Studienanfänger schließt das Studium ab. 98% bestehen die erste Staatsprüfung, viele mit guten bis sehr guten Noten.
- Die durchschnittliche Fachstudiendauer für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen lag 1999 bei 8,6 Semestern, für das Lehramt an Realschulen und Sekundarstufe I bei 10 Semestern, für das Lehramt an Gymnasien bei 12,2 Semestern.
- Angehende Sonderschullehrer studieren im Durchschnitt 10,1 Semester, Berufsschullehrer 10,4 Semester.
- Angehende Grund- und Hauptschullehrer schließen ihr Studium im Schnitt mit 26,3 Jahren ab, angehende Gymnasiallehrer mit 28,1 Jahren.
- Die Zahl der Einstellungen in den Vorbereitungsdienst ist seit Mitte der Neunzigerjahre geringer als die Zahl der Hochschulabsolventen.
- Ein Viertel der 1998 nach der Ausbildung arbeitslos gemeldeten Lehrer war über ein Jahr ohne Stelle.

Die Dauer der Ausbildung ist im internationalen Vergleich wesentlich zu lang, das Alter der Absolventen zu hoch¹², ohne dass sich der Aufwand im Ertrag niederschlagen würde. Obwohl genauere Ertragsmessungen für den Bereich der Lehrerbildung nicht vorliegen, lässt sich so viel sagen: Die Ausbildung ist nicht in toto berufstauglich, die einzelnen Phasen und Teile der Ausbildung sind sehr unterschiedlich auf das Ausbildungsziel bezogen, das Ausbildungswissen ist inkohärent und widersprüchlich, nicht zufällig zeigen daher Studien zur Ausbildungsverwendung zum Teil hohe Entwertungseffekte¹³, die paradoxerweise in erheblichem Maße die berufspraktischen Fächer betreffen¹⁴. Daraus entsteht der Verdacht, der die jüngere Diskussion vornehmlich bestimmt, nämlich dass sich der Aufwand nicht lohnt und neue Wege der Lehrerbildung gefunden werden müssen.

Der Verdacht ist insofern irreführend, als kürzere und, wie WENIGER gesagt hätte, »konzentriertere« Ausbildungen nicht zwingend zu einem besseren Resultat führen. Das Problem ist nicht lediglich eines der Dauer und der Zeitnutzung, sondern auch und wesentlich eines der Organisation. Befragt man Studierende, dann nimmt, wie Schweizer Daten zeigen (OELKERS/OSER 2000), der positive Effekt der Ausbildung in dem Grade zu, wie im Verlauf der Ausbildung persönliche Fortschritte im Können registriert werden, die sich auf das Ausbildungsziel¹⁵ beziehen lassen. Weiter müssen die Ziele der Ausbildung klar sein, die Leistungsstandards explizit formuliert sein und muss der persönliche Lernaufwand abgesehen werden können. Die Betreuungsverhältnisse müssen stimmen, der Ort der Ausbildung muss sich als einer der »Lehrerbildung« identifizieren lassen und es muss für Vorankommen gesorgt sein.

Umgekehrt heißt das: Ohne zusammenhängende Fortschritte im Blick auf das Ausbildungsziel, ohne explizite Formulierung dieses Ziels, ohne hohe Leistungsanforderungen, ohne ausreichende Betreuung und ohne Berechenbarkeit des lohnenden Zeitaufwandes wird das Studium keinen oder nur zufälligen Er-

12 OECD-Indikatoren 2000.

13 TERHART u.a. 1994.

14 Das deckt sich mit Schweizer Befunden (OELKERS/OSER 2000).

15 »Ziel« definiert von den Studierenden.

folg haben. Die Organisation ist gegenüber diesen Anforderungen nicht nebensächlich. Die heutige Organisation der deutschen Lehrerbildung ist gekennzeichnet durch

- drei unverbundene und vielfach gegeneinander arbeitende Ausbildungsphasen,
- ein inkohärentes und unterschiedlich qualifiziertes Personal,
- Fächer ohne inneren Zusammenhang und Ausrichtung auf das Ausbildungsziel,
- divergente bis gegensätzliche Wertigkeiten und
- fehlende Profilierung.

Der letzte Punkt ist vermutlich der wichtigste: Für die Lehrerbildung insgesamt ist niemand zuständig, die komplexe Ausbildungsorganisation hat kein geeignetes Management, daher muss – und kann – keine Verantwortung übernommen werden und gibt es keine Profilierung. Innerhalb der Universität ist Lehrerbildung eine kapazitätsgünstige Randerscheinung, die in den Leitbildern keine Rolle spielt. Das Personal ist auf gänzlich andere Aufgaben eingestellt, einen Austausch mit den anderen Phasen gibt es in aller Regel nicht, die Belohnungssysteme sind nicht auf Lehrerbildung eingestellt. Auf der anderen Seite benötigen die Seminarleiter der zweiten Phase und die Referenten der Fort- und Weiterbildung keine besondere Ausbildung. Das Assessment ist unter-schwellig, auch weil hohe Reputationsdifferenzen im Spiel sind.

Die vergleichsweise große Zahl der Studierenden hat keinen eigenen Ort (MESSMER 1999), ohne den alle Ausbildungen zerfallen und mindestens die Identifizierung erschweren. Die Wertungen zwischen den drei Phasen Universität, Studienseminar und Fort- und Weiterbildung sind zum Teil konträr, die an der Ausbildung beteiligten Fächer sind weder horizontal noch vertikal irgendwie miteinander verknüpft, dass sie eine gemeinsame Aufgabe in der Lehrerbildung übernommen haben, ist nirgendwo explizit. Es fehlen aber nicht nur Anschlüsse, sondern zugleich Festlegungen und Standards, die sich aus dem Ausbildungsziel ergeben und nicht einfach Fächer abbilden. Die Universität behandelt die Lehrerbildung nicht als Berufsausbildung, die Fächer bieten die Curricula ihrer Hauptfachstudenten in minimierter Form an, ERICH WENIGERS »Schmalspurstudenten« sind also effektiv geschaffen worden. Dass »auch die Lehrerbildung« gute Studenten habe, lesen viele Hochschullehrer daran ab, dass sie auch aus diesem Pool Doktoranden erhalten. Wie sich das Curriculum auf das Ziel des Lehramtsstudiums beziehen lässt, ist dagegen kein Thema.

Das wäre insofern auch schwierig, als die Organisation keine übergeordneten Ziele vertritt, ja diese nicht einmal formuliert. Die Kommunikation reflektiert Floskeln, die Zustimmung erzeugen sollen, nicht erreichbare Ziele, die wie Steuerungsgrößen behandelt würden. Die Floskeln schließen zumeist nichts aus, selbst die neuere Formel des »Berufsfeldbezuges« erzeugt sofort Zustimmung, weil sie jeder auf seine Fahnen schreiben kann. Daher kann ein »solides Fachstudium« ebenso den Berufsfeldbezug garantieren wie ein Schulpraktikum oder eine Vorlesung in Lernpsychologie. Für alles gibt es virtuelle Referenten im Feld, Schulfächer, die Schulen selbst und natürlich die lernenden

den Schüler. Aber derartige Verknüpfungen sind nicht einfach gegeben, sondern stellen gerade das Problem dar. Dieses Problem werde ich in einem zweiten Schritt darlegen, mit der Zwischenbilanz, dass es unmöglich ist, mit Ausbildung für den progressiven Aufbau professionellen Wissens und Könnens zu sorgen, wenn sich darum niemand wirklich kümmert, wenn, anders gesagt, dafür eine geeignete Organisation gar nicht zur Verfügung steht.

Transferprobleme zwischen Ausbildung und Verwendung

Die Lehrerbildung reflektiert ihre Organisation periodisch, dabei aber immer mythisch. Die vier populärsten Mythen, die die Entwicklung blockieren (OELKERS 2001), lauten so:

- Das Studium von akademischen Disziplinen bezieht sich auf Schulfächer und bildet die Grundlage, sie unterrichten zu können.
- Vorgängige Reflexion lässt sich später auf berufliches Können beziehen.
- Muster der Ausbildung werden zu Mustern der Praxis.
- Die Vermittlung von Werten beeinflusst die Persönlichkeit der Lehrkräfte nachhaltig.

Gemeinsam ist diesen Aussagen, dass sie mit einem starken *Transfereffekt* rechnen. Darunter verstehe ich die Übertragung von Ausbildungswissen in Situationen und Routinen der beruflichen Verwendung. Diese Übertragung wird zumeist mit dem Dual von »Theorie« und »Praxis« reflektiert. Die Ausbildung soll Theorien vermitteln, die nachher in der Praxis erfolgreich angewendet werden können. Ist das *nicht* der Fall, kann die Ausbildung entwertet werden, wobei nur diffus bestimmt ist, was unter »Theorie« und was unter »Praxis« vorgestellt werden soll. Zudem bestimmt der Theorie:Praxis-Dual explizit nur die erziehungswissenschaftliche und die fachdidaktische, nicht jedoch die fachwissenschaftliche Ausbildung, während sich die tatsächlichen Verhältnisse wesentlich komplexer und irritierender darstellen.

Der wesentliche Handlungsrahmen von Lehrkräften ist *fach- und themenbezogener Unterricht*, der sich auf verschiedene Altersstufen, heterogene Begabungen, schwankende Motivationen und unterschiedliche Schularten beziehen muss. Ich könnte auch sagen, der sich daran *abarbeiten* muss, wofür nicht einfach geschlossene Fächer zur Verfügung stehen. Es ist irrtümlich, von Lehrplänen, die zumeist nach Fächern differenzieren, auf Einheiten zu schließen, die mehr als nominell verbunden sind. Es gab und gibt in diesem Sinne keine »Schulfächer« mit genau fixierten Grenzen, nur weil auf Stundenplänen die Namen dieser Fächer auftauchen. Das Fach ist immer die Kommunikation des Faches¹⁶, wobei die Themen und Inhalte in der besonderen Form des *Schulwissens* tradiert werden. Diese Wissenskonstruktion muss auf Lebensalter, allgemeine Verständlichkeit und didaktischen Wert Rücksicht nehmen, also die Spezialisierung begrenzen. Die tägliche Unterrichtsarbeit wird zudem vom Ge-

16 In diesem Sinne handelt es sich um fortlaufend erneuerte Konstruktionen, nicht um Abbildungen (TENORTH 1999, S. 204; vgl. schon KRAMP 1963).

brauch der Lehrmittel bestimmt, für die eine Didaktikindustrie zur Verfügung steht, die sich eher psychologisch als fachlich ausrichtet.¹⁷ Schließlich sorgen die Lehrkräfte für je persönliche Färbungen des Unterrichts, der gerade in fachlicher Hinsicht auf neue Lerngruppen je neu eingestellt werden muss. Angesichts dieser Verhältnisse kann sich nicht einfach ein Fachstudium auf ein ihm gleichsam gegenüberliegendes Schulfach beziehen, das sozusagen nur darauf wartet, von der Ausbildung bedient zu werden.

Diese Verlegenheit besteht generell. Auch pädagogische Begründungen, dass zuvor die Theorie studiert habe müsse, wer nachher erfolgreich handeln wolle¹⁸, treffen in dieser Allgemeinheit nicht zu. Vorgängige, aber lediglich simulative Reflexion verwandelt sich nicht auf geheimnisvolle Weise in berufliches Können. Das geschieht nur dann, wenn das Ausbildungswissen den Verwendungserwartungen nicht widerspricht und anschlussfähig angeboten wird. Das ist insofern schwierig, als die Reflexion der Praxis auch in dieser Hinsicht nicht einfach die Verwertung der Ausbildung darstellt. Daher kann nicht alles von den Praktika erwartet werden, die legitimatorische Feigenblätter darstellen, weil es nicht oder nicht zwingend so ist, dass hier die entscheidenden Muster gelernt werden, nach denen sich das spätere Handeln ausrichten wird. Der Transfer des Ausbildungswissens ist individuell, die gesamte Ausbildung ist auf persönliche Verknüpfungen angelegt, sodass nicht plötzlich Praktika – oder auch die Seminare der zweiten Phase – für Muster oder Standards sorgen können, die allen angehenden Lehrkräften als professionelle Grundausrüstung gemeinsam eigen sind. Solche Muster gibt es in der heutigen Ausbildung nicht oder wenigstens nicht in expliziter Form und transparenter Verwendung.

Demgegenüber hat die Lehrerbildung dort, wo sie Objekt von moralischen Reflexionen und Postulaten der Schulreform ist, einen hohen Konsens. Der Konsens hat drei Prämissen: Ausbildung diene wesentlich der Reform der Praxis, der Adressat dafür sei die individuelle Lehrkraft und diese wiederum sei als moralische Persönlichkeit zu verstehen, die durch die Ausbildung aufgebaut wird. Diese Annahmen bestimmen vor allem die pädagogisch-psychologischen Ausbildungsanteile, aber sie werden dadurch nicht besser. Die Schulpraxis folgt nicht einfach den Reformvorstellungen der Ausbildung, die einzelnen Lehrkräfte reagieren auf Themen der Schulreform sehr unterschiedlich und die Ideale und Wertigkeiten ihrer beruflichen Identität stehen überwiegend *vor* dem Studium fest. Das Studium wird *auf Grund* dieser Ideale gewählt, die verstärkt, aber kaum geschwächt werden können, es sei denn, die Berufswahl als solche wird zweifelhaft. Insofern beeinflusst die Persönlichkeit sich selbst, während ein Großteil der pädagogisch-psychologischen Angebote in allen Ausbildungsphasen mit »Persönlichkeitsbildung« begründet wird.

Die Vorstellungen, wie der Transfer zu geschehen habe, sind also zu einfach und erlauben nur eine defensive Verwendung. Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft verteidigen mit den jeweiligen Transfermythen ih-

17 Daher ist auch nicht einfach das Schulfach der »Handlungsrahmen« der Lehrkräfte (GOODSON/HOPMANN/RIQUARTS 1999).

18 Das »Tun«, so WENIGER (1990, S. 76) gegen den Pragmatismus, ist nicht die »Voraussetzung des Denkens«, mit der Begründung: »Ungeleitete Praxis und ungeschulte Beobachtung führen in der Regel zu nichts.« (vgl. WENIGER 1952)

re Bestände, was auch deswegen möglich ist, weil reale Leistungsnachweise gar nicht geführt werden müssen. Das Erteilen von Noten und das Verleihen von Berechtigungen sind keine Leistungsnachweise der Ausbildung, weil eine überprüfende Instanz fehlt. Eine solche Forderung wird auch deswegen abgelehnt, weil die Gewissheiten *feststehen*. Was ich »Mythen« nenne, sind keine Hypothesen, die sich an der Praxis der Ausbildung überprüfen ließen, sondern Wahrheiten, die den Ausbildungsdiskurs seit Generationen bestimmen, der entsprechend wie ein Kreisverkehr vorgestellt werden kann. Er kommt immer wieder an derselben Stelle an und genau das schützt den *Status quo*. Wer demgegenüber nach tatsächlichen Verwendungen der Ausbildung fragt, kann sich bei den angestammten Legitimationen nicht länger beruhigen.

Die Kluft zwischen Fachstudium und Schulunterricht wächst, auch in dem Sinne, dass wissenschaftliche Disziplinen längst nicht mehr als Fächer, sondern in ganz unterschiedlichen Problemspezifiken studiert werden. Das »ordentliche Studium« eines Faches ist daher Illusion, nicht im Blick auf die vermittelten Einsichten und das mit dem Studium ermöglichte Reflexionsniveau, sondern bezogen auf die Vorstellung, das Studium setze Absolventen in Stand, ein Schulfach mit dem gleichen Namen unterrichten zu können. Aber auch das Studium erziehungswissenschaftlicher oder psychologischer Literatur ist nicht deswegen felddauglich, weil die Themen und Probleme identisch scheinen. Wer entwicklungspsychologische Stufen zu unterscheiden gelernt hat, kann damit nicht reale Kinder klassifizieren, wenigstens nicht in einer Weise, die praktischen Nutzen verspricht. Aber auch, wer didaktische Modelle unterscheiden kann, hat keinen Nutzen, weil keine Anschlüsse gegeben sind. Kein Unterricht wird anders oder gar besser, wenn er mit »kommunikativer Didaktik« begründet wird, eine Strategie, die ohnehin nur bei Lehrproben vorkommt.

Es gibt grundsätzlich drei Möglichkeiten, diese Situation zu verändern:

- Wissenschaftliches Studium und praktische Berufsvorbereitung werden *entkoppelt*.
- Die Lehrerbildung wird ausschließlich als *Berufsvorbereitung* und so nicht mehr als wissenschaftlich verstanden.
- Wissenschaftliches Studium und Berufsvorbereitung werden auf neue Weise *integriert*.

Alle diese Optionen sind unmittelbar mit bildungspolitischen Folgen verbunden. Im erste Falle werden Fächer ohne Berufsfeld studiert, was den Interessen der meisten Disziplinen entgegenkäme, die nicht mehr mit Lehrerbildung »belastet« wären. Allerdings ginge dann jede Spezifik verloren, zudem wäre die Berufsvorbereitung wissenschaftlicher Reflexion entzogen. Das gilt umso mehr, wenn überhaupt auf ein wissenschaftliches Studium verzichtet und Lehrerbildung als Training beruflicher Fertigkeiten verstanden würde. Ein solche Lösung würde die bisherige Einheit der Lehrerbildung unmittelbar in Frage stellen, denn sie würde sich nur für bestimmte Studiengänge und eigentlich nur für die Ausbildung der Grundschullehrerinnen durchsetzen lassen, was die Entwicklung auf WENIGERS Plan von 1945 zurückwerfen würde. Der Schluss, kleinere Kinder und so deren Lehrkräfte bräuchten weniger oder gar keine Wis-

senschaften, ist falsch, aber populär, sodass hier die schwächste Stelle vermutet werden kann.

Soll die Einheit der wissenschaftlichen Lehrerbildung für alle Lehrämter gewahrt bleiben, ohne die grundlegende Kritik an der bisherigen Ausbildungspraxis zu verkennen, so bleibt nur die Option, Studium und Berufsvorbereitung auf neue Weise zu integrieren (KEUFFER/OELKERS 2001). Ich werde dafür abschließend einige Modellannahmen darlegen, wohl wissend, dass es sich nicht um erfahrungsgesättigte Hypothesen handelt, sondern um Prinzipien einer neuen Optik, die ausprobiert werden müssen.

Die künftige Entwicklung der Lehrerbildung

Was ich vorzuschlagen habe, hat bestimmte Voraussetzungen und bezieht sich auf unterschiedliche Bereiche der Ausbildungsorganisation. Die Voraussetzungen sind der laufenden Diskussion der Hochschulreform entnommen, die vor allem drei Themen in den Mittelpunkt rückt:

- die Effizienz der Ausbildung,
- ihre Standardisierung und
- die Überprüfung der Effekte.

Alle drei Ausdrücke – »Effizienz«, »Standards« und »Controlling« – sind unmittelbar missverständlich, weil neoliberaler Touch mit ihnen verbunden scheint. Tatsächlich hat das Argument, das meine Begründungen trägt, insofern etwas mit neoliberalen Optionen zu tun, als dass staatliche Ausbildungen, die ihre Effizienz *nicht* nachweisen, wozu Ziele, Standards und Evaluationen notwendig sind, sehr schnell und unmittelbar wirksam zu Privatisierungsfällen werden können. Warum sollen nicht private Unternehmen die Lehrerbildung organisieren, wenn heutige Lernstudios bereits halbe Gymnasien ersetzen?

Die Frage ist noch rhetorisch. Daher nur die Nebenbemerkung: *Outsourcing* liegt überall dort nahe, wo bessere Leistungen anders billiger erbracht werden können. Warum sollte man einen solchen Test mit der Lehrerbildung nicht machen?

Dieser Test steht derzeit nicht an, aber dass die Effizienz der Lehrerbildung zur Diskussion steht, zeigt, dass neue Fragen gestellt sind, die ausschließen, dass der *Status quo* noch sehr lange beruhigend wirkt. Ich diskutiere im Folgenden Möglichkeiten einer Neugestaltung der Lehrerbildung in sechs Hinsichten, die miteinander verbunden sind:

- 1) Auftrag, Zielsetzungen und Dauer der Lehrerbildung,
- 2) Organisation der *Ausbildung*,
- 3) Organisation der Fort- und Weiterbildung,
- 4) Leitung und Management,
- 5) Evaluation und Kontrolle,
- 6) Systementwicklung.

Interessant ist zunächst, dass überhaupt ein Auftrag formuliert werden muss und nicht längst einer besteht. Aber die Universitäten haben »Lehrerbildung« pauschal übernommen, genauer: übernehmen *müssen*, wozu ein staatliches Gesetz, nicht jedoch ein Auftrag notwendig war, der näher festlegen würde, welches der Erwartungsrahmen ist und wie Beziehungen gestaltet werden sollen. Die Universitäten vollziehen qua Gesetz einen staatlichen Auftrag, wobei zwischen beiden nicht unterschieden wird. Genau das schlage ich vor: Das *Gesetz* schafft die Grundlage für den *Auftrag* »Lehrerbildung«, ohne den eine integrale Einheit nicht bestimmt werden könnte. Auftraggeber sind die mit Lehrerbildung befassten Behörden, Auftragnehmer sind alle an der Ausbildung beteiligten Institutionen. Erst der Auftrag definiert ihre Gemeinsamkeit und damit verbunden ihre Verantwortung. Nur so kann von einem *Gesamt* der Lehrerbildung die Rede sein.

Bislang wird »Lehrerbildung« wesentlich mit der *Ausbildung*, also der ersten und zweiten Phase, gleichgesetzt. Die Ausbildungsliteratur spiegelt diesen Sachverhalt, nahezu alle Diskussionen und Kontroversen beziehen sich auf die beiden Phasen der Ausbildung, während es in Zukunft darauf ankommt, den Beruf mit *fortlaufender* Qualifizierung zu verbinden. Daraus folgt, die Ausbildung zu kürzen und die gewonnene Zeit sowie die eingesparten Mittel in die Fort- und Weiterbildung zu investieren. Kürzung der Ausbildung heißt, Absenkung des Studiums auf generell acht Semester, die das Mittel der Regelstudienzeit ausmachen, sowie Absenkung des Refendariats auf 18 Monate. Unter »Ausbildung« wird dann weiter eine Einheit verstanden, deren Phasen nicht getrennt, sondern vielfältig verknüpft sind.

Das würde die innere Organisation grundlegend verändern. Im Blick auf die Ausbildung, also die ersten beiden Phasen, lässt sich Folgendes sagen: Studium und Referendariat werden als *ein* Zeitraum betrachtet, in dem Studienleistungen sich nach den Anforderungen der Phasen differenzieren, aber rechnerisch aufeinander bezogen sind. Das ECTS-System¹⁹ lässt eine solche Gesamtberechnung zu, vorausgesetzt eine Modularisierung der Studienangebote, persönliche Portfolios der Studierenden und eine veränderte Prüfungspraxis. Im Studium können bestimmte Leistungen veranstaltungsbegleitend geprüft werden, die wissenschaftliche Prüfung würde sich auf die Forschungsarbeiten beschränken, Leistungen im Vorbereitungsdienst könnten ebenfalls begleitend absolviert werden, am Schluss stünde ein integrales Examen, das mit *einer* Berechtigung verbunden ist, die Gewichtung nach »Theorie« oder »Praxis« ausschließt. Die Phasen könnten nominell weiter bestehen, die Studienorganisation würde die Trennung unterlaufen und sich nach Modulen ausrichten, die nicht mehr für alle auf einen bestimmten Zeitpunkt festgelegt sind. Die Ausbildung wäre hochflexibel und doch steuerungsfähig, während heute Mehrspurigkeiten, überflüssige Wiederholungen und gleichzeitig überraschende Verluste in Kauf genommen werden, weil niemand die Ausbildung integral organisiert.

Unter »Lehrerbildung« wird in Zukunft ein berufslanger Lernprozess verstanden. Die Lehrkräfte sind nach der Ausbildung nicht »fertig«, sondern *berufsfähig*. Darunter ist zu verstehen, dass sie unterrichten können, sich mit

19 Ich folge ZWEIFEL (2001).

Schulentwicklung befassen und ihre öffentliche Rolle reflektieren. Weil aber ständig die Anforderungen in diesen Bereichen sich nicht nur ändern, sondern zunehmend anspruchsvoller werden, ist die Berufsausübung ein rekurrenter Prozess der Weiterbildung. »Berufsfähigkeit« ist auf Dauer nur zu gewährleisten, wenn die Lehrkräfte sich ständig qualifizieren. Darauf muss die Ausbildung eingestellt sein, wovon heute keine Rede sein kann. Die eigentliche Entwicklungsaufgabe besteht also in der Neufassung der Fort- und Weiterbildung, die auf *Personalentwicklung* eingestellt sein muss, und dies nach Bedarf und nicht einfach nach Bedürfnis. Das wird nur gelingen, wenn die Anstellungspraxis der Lehrkräfte Mobilität fördert, Rotationen vorschreibt und Auszeiten zulässt. Es ist interessant, dass schon ERICH WENIGER (1990, S. 73) das »Berufsbeamtentum« mit »innerer Überalterung« und »Ermüdbarkeit bei lang andauernder, sich stets gleich bleibender Berufsarbeit« in Zusammenhang brachte. In diesem Sinne muss die Lehrerbildung den beruflichen Prozess und nicht bloß die Zeit vor der Berufsausübung betrachten.

Das gelingt nur, wenn das Management nicht nur verbessert, sondern überhaupt erst aufgebaut wird. »Management« heißt vor allem die Entwicklung neuer Instrumente der Leitung und der Organisation, also

- Formulierung von verbindlichen *Zielen*,
- Aufbau einer verantwortlichen *Ausbildungsleitung*,
- Festlegung von professionellen *Standards*,
- Entwicklung und Abstimmung von *Kerncurricula* in allen Bereichen der Ausbildung,
- Steuerung durch *Leistungsverträge*,
- Kommunikation der Effekte durch geregeltes *Feedback*.

Die Ziele der Ausbildung müssen explizit festgelegt sein und verbindlich verfolgt werden. Nach Schweizer Daten stellen die Studierenden oft fest, dass die Ausbildung keine Ziele hat, sondern über persönliche Präferenzen der Dozenten gesteuert wird. Zudem wird die mangelnde Effizienz beklagt, die Zeit wird nicht ökonomisch genutzt, vielmehr findet der Ausdruck »vergeudete Zeit« hohen Zuspruch. Soll das anders werden, müssen Ziele formuliert werden, die Verbindlichkeiten schaffen. Das verlangt eine Ausbildungsleitung, die mit Entscheidungsmacht ausgestattet ist. Anders könnten keine professionellen Standards festgelegt und keine Kerncurricula abgestimmt werden. Zudem wäre eine Steuerung durch Leistungsverträge kaum möglich, weil kein Auftraggeber vorhanden wäre.

Das klingt utopisch, weil Universitäten oder Studienseminare »Leitungen« haben, nicht jedoch einzelne Studiengänge. Warum empfiehlt sich dann für die Lehrerbildung eine Ausnahme? Lehrerbildung ist mit schwierigen Koordinationsproblemen zwischen ganz verschiedenen Fächern und Kulturen verbunden, die bislang einfach bestehen bleiben, unter Inkaufnahme hoher und überflüssiger Reibungsverluste. Zudem ist Lehrerbildung als Einfluss eine schwache Größe, solange sie nicht gemeinsame Interessen vertreten kann. Schließlich kann keine Organisation Ziele erreichen, wenn sie keinen Zusammenhalt hat. Das Problem lässt sich an der Steuerung durch Feedback klarmachen: Die heutige Ausbildung weiß nicht, wie sie wirkt, also ob sie Ziele er-

reicht oder nicht. Das hat zwei Gründe, es gibt keine expliziten Ziele und keine Kommunikation durch Feedback. Wenn man wissen will, welche Effekte eine Ausbildung erzielt, positive wie negative, dann gibt es nur eine Möglichkeit, dies festzustellen, die regelmäßige Befragung der Absolventen und Abnehmer. Der Aufbau einer solchen Evaluationskultur, die die Ausbildung lernfähig hält, ist nur möglich, wenn dafür Leitung und Management zur Verfügung stehen.

Inhaltlich unterscheide ich professionelle Standards und Kerncurricula: Beiden ist gemeinsam, dass sie Ausbildung verlangen, also *ohne* Ausbildung nicht zur Verfügung stünden. Ich unterschätze nicht das von mir selbst aufgebaute Transferproblem, *jede* Ausbildung erlebt Entwertungseffekte, worauf es ankommt, ist, sie so gering wie möglich zu halten. Im Blick auf eine komplexe Organisation wie die der deutschen Lehrerbildung ist ein Weg zur Entwertungsminimierung die Verknüpfung in der Folge der Ausbildung, also die Konstruktion von sinnvollen Anschlüssen. Dazu vor allem dienen Kerncurricula, sie erlauben thematische Anschlüsse, zwischen den Phasen, aber auch innerhalb von Fächern, die festlegen müssen, was sie für die Ausbildung von Lehrkräften als prioritär ansehen und was nachgeordnet werden kann. Intelligent wird dieser Bezug im Sinne der Ziele der Lehrerbildung, wenn sich das wissenschaftliche Wissen zur Kontrolle und Revision des Schulwissens verwenden lässt, ohne die alten Fachmythen ins Spiel zu bringen.

Professionelle Standards beziehen sich auf die Seite des Könnens: Die Ausbildung macht nur dann Sinn, wenn sie hervorbringt, was *nicht* im Berufsfeld erworben werden kann. Dazu zählen neue, auch medial neue Formen des Unterrichtens, darauf bezogene psychologische und pädagogische Kenntnisse, die politische Reflexion des Lehramtes in einer demokratischen Gesellschaft, die Interaktion von Schule und Gesellschaft an Themen wie kulturelle Heterogenität, Modelle und Erfahrungen mit Schulentwicklung und Ähnliches mehr. »Standards« in diesem vielfältigen Sinne liegen nicht vor, sondern müssen entwickelt werden. Das verlangt Modellversuche, die vor der Generalisierung evaluiert werden müssen. Die Entwicklung auch der Lehrerbildung muss sich auf Felderfahrungen beziehen, die die Steuerung durch Verwaltung ersetzen.

Mein abschließendes Plädoyer macht daraus ein zentrales Anliegen: »Lehrerbildung« ist ein *Entwicklungsprojekt*, das nicht alle zwanzig oder dreißig Jahre in politische Turbulenzen gestürzt wird, sondern das mit kontinuierlichen Lernerfahrungen verbunden werden muss. Die periodische Alarmierung ändert das System nicht, im Gegenteil bestärkt die Aufregung den *Status quo*, weil neue Konzepte gar nicht zur Verfügung stehen. Das System reagiert konservativ, geht zum Schein auf den Alarm ein und wartet dessen Ende ab. Soll sich die Lehrerbildung entwickeln, muss sie dafür die geeigneten Instrumente zur Verfügung haben. Grundsätzlich sind das, abschließend gesagt:

- der Aufbau eines Verständnisses als *sich entwickelnde* Organisation,
- die Etablierung einer kommunizierenden Kultur »Lehrerbildung«,
- die fortlaufende Überprüfung der Ziele mit Hilfe von Evaluation und Feedback,
- die Erkenntnis der Schwächen und die Entwicklung der Stärken.

Wird dann die Schule besser? Kann ich meine Eingangsskepsis korrigieren? Es gibt immer noch keine einfache Kausalität zwischen Ausbildung und Praxis. Aber nur ein lernendes System kann sich auf dieses Problem überhaupt einstellen, die eigenen Mythen überwinden und sich auf die harten Fragen der Verwendung des Ausbildungswissens so einstellen, dass der Ertrag verbessert wird. Der Hans-Christian-Andersen-Effekt basiert auf dem Verdacht der Wirkungslosigkeit; wenn dieser Verdacht beseitigt werden soll, müssen die Wirkungen und nicht die Mythen die Ausbildung steuern.

Literatur

- GOODSON, I. F./HOPMANN, ST./RIQUARTS, K. (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln/Weimar/Wien 1999.
- KEUFFER, J./OELKERS, J. (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim/Basel 2001.
- KMK: Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1997.
- KRAMP, W.: Fachwissenschaft und Menschenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 9 (1963), S. 148–167.
- MESSMER, R.: Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung. Eine historische und empirische Untersuchung zur Handlungs- und Wissensorientierung und der damit verbundenen Mythen in der Lehrerbildung. Bern u.a. 1999 (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. OELKERS, Bd. 26).
- OECD: Bildung auf einen Blick. OECD-Bildungsindikatoren. Paris 2000.
- OELKERS, J.: Die Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung. Ms. Zürich 2001.
- OELKERS, J./OSER, F.: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht. Bern/Aarau 2000.
- TERHART, E./CZERWENKA, K./ERICH, K./JORDAN, F./SCHMIDT, H.-J.: Berufsbiografien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt/M. 1994.
- TENORTH, H.-E.: Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In: I.F. GOODSON/ST. HOPMANN/K. RIQUARTS (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln/Weimar/Wien 1999, S. 191–207.
- WENIGER, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim/Bergstraße 1952.
- WENIGER, E.: Lehrerbildung, Sozialpädagogik, Militärpädagogik. Politik, Gesellschaft, Erziehung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Hrsg. v. H. GASSEN. Weinheim/Basel 1990.
- ZWEIFEL, H.-J.: European Credit Transfer System – Was bringt dieses neue System der Leistungsbewertung? In: Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen: Schule im Umbruch. St. Gallen 2001, S. 119–124.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich, Pädagogisches Institut,
Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich